

大学での外国語学習における遠隔通信技術活用のための授業デザインに関する考察

A Study of Course Design for Foreign Language Learning
in University Classes using Network Technologies

塚原信行 (TUKAHARA, Nobuyuki)

愛知県立大学 (Aichi Prefectural University)

Abstract

This paper describes the experience of Spanish classes at the Aichi Prefectural University in cooperation with the University of Barcelona (Spain) and tries to point out some factors to develop course design to maximize the efficiency of the use of network technologies in the classroom.

In recent years, the introduction of network technologies into the foreign language classroom has become easier and less expensive and has provided us with a new possibility to face a real problem occurring in the class. However, if the course design does not take its peculiarity into account, we cannot benefit from the introduced technologies. In response to that, we adopted PDSA cycle and made the entire course “session driven”. One of the advantages of PDSA cycle is its potentiality to act as a trigger to foster independent learners. Even though some points to be improved can be found, this scheme seems to be functional.

1. はじめに

大学において語学教師の職務に真摯に向き合ったことがある者ならば、外国語学習の位置づけについて一度や二度は思い悩んだことがあるのではないかと。教師自身が外国語教師としての訓練を受けないまま教壇に立つことが多い⁽¹⁾ことも悩む理由の一つであろうが、そもそも日本において外国語教育が「学」として認知されるようになってから日が浅いということも原因であろう⁽²⁾。では、大学における外国語教育はどのようなものとして捉えることが適当なのか。この点について平高の次の指摘は示唆に富む（平高 2005:57）。

外国語教育のような領域に求められる科学性は「現実 に 即 した 問題」(lebenspraktische Probleme) の解決に寄与できるかという、いわば応用性にあるのではないだろうか。(中略) 外国語教育という研究領域も、隣接する諸科学領域との間にトランスディシプリナリな協調関係を確立し、そこに問題を設定して、問題解決能力を発展させるという進路をとれば、応用性も高まり、科学的(ママ)としての未来もあるのではないだろうか。

しかし、現実に即した問題の解決能力を重視するという方向性に同意できたとしても、具体的な授業としてこれを実現するという実践上の問題は残る。この問題解決に役立つ道具の一つが、近年普及および進展の著しいコンピュータネットワーク技術⁽³⁾である。例えば、国際高速回線を用い国外の大学と遠隔合同授業を行った西堀は、次のように述べている（西堀 2005:74）。

国際高速回線の使用は「国際交流による外国語学習」や「国際理解学習」に質的变化を与える。その変化をもたらす主因はグローバルな規模での同時性と双方向性である。これにより、教育における異文化コミュニケーションでは、単に異文化を知るという段階から脱却し、共生の概念を機能的に、また、効果的に導入することが可能となった。葛藤や対立、矛盾や相違を内包したままで、ネットワークを構成するダイナミズムが教育目標となり得る。

過去に問題となった事例を知識として学ぶのではなく、同時性と双方向性によって授業のその場において実際に問題が出現し、それを解決する努力がそのまま教育過程となる環境が実現するということである。

この環境は、具体的には二つの部分から構成されることになる。一つは、コンピュータネットワーク技術の利用を通じた、授業内における「現実に即した問題」の現出それ自体であり、もう一つは、「現実に即した問題」の解決に向けた取り組みである。前者には、具体的にどのような問題を現出させるのかという課題設定が含まれ、後者には、問題解決に向けた戦略の提示や、それにあわせた組織形成などが含まれる。また、大学における外国語教育という枠内で、以上のような教育環境を実現する際には、授業という場の構成者（教員・学生）各自の十全なコミットメントが不可欠であり、この点を考慮した授業デザインも要請されよう。

2. 理論的背景

以上の具体的実践として、2006年10月から12月にかけて、愛知県立大学スペイン学科において、コンピュータネットワーク技術を利用したスペイン語授業が行われた。この実践では、「現実に即した問題」の提示のために Skype ビデオを利用し、「現実に即した問題」の解決に向けた方法論として PDSA サイクルを採用した。また、コミットメントの促進を目的として、PDSA サイクルに埋め込む形式で、自己決定権に基づく動機付けおよびグループワークという方略も用いた。これらは、次に挙げるような知見に依拠して採用されたものである。

動機付けについては、デシが次のように語っている（デシ 1980:252）。

一方、参画的管理方式は、従業員を動機づけるうえで、外発的なものよりも内発的アプローチに焦点をあわせるものである。この志向は、人びとが自分自身を動機づけていくように事態を構造化できるとの仮定に立っている。このアプローチの根底にあるのはつぎのような信念である。すなわち、人間は自己の環境を効果的かつ創造的に処理したいという内発的動機づけを有しており、さらに、効果的に仕事を遂行するということは、それじたいが報酬にほかならないというのがそれである。

これは従業員について述べたものだが、同じことは学習者についてもあてはまると言えよう。このアプローチは、自己決定権を拡大することによって動機づけを図るものである。自己決定権が言語学習に与える重要性については Benson の次のような指摘もある (Benson 2001:154)。

Results of experiments in which learners are asked to set their own goals and plan activities within the classroom suggest that increased learner control is beneficial to language learning in the short term. However, the factors contributing to learning gains are often difficult to determine. In peer-teaching experiments, for example, the experience of teaching may be a significant factor in learning gains. Transfer of control also often involves an increase in student-student interaction and increased opportunities to use and process the target language in group work. Most experiments report clear gains in motivation and in factors related to autonomy such as responsibility for learning and strategy use.

目標設定や活動計画における自己決定が言語学習において有益と示唆され、また、学習者同士の関係やグループワークにおいて目標言語の使用が促される傾向が指摘されている。グループワークという点に着目すれば、Dörnyei の指摘も参考になろう (Dörnyei 2003:65)。

...in a cohesive group there is an obligation to the group success, members feel a moral responsibility to contribute to group success, and the group's goal-oriented norms have a strong influence on the individual.

先行研究による以上の知見と、問題解決のために一般的に用いられている方法論である PDSA サイクルを組み合わせた実践の詳細を、引き続き以下に報告する。

3. 実践概要

授業自体は半期で行われる「教科教育法（スペイン語）」というものであり、スペイン語の教員免許を取得する際に履修しなければならない科目である。実際の授業に学生として参加しながら、授業の方法論について考察することを主目的とする科目であり、学生と教授者という二つの異なる立場からの考察を総合することが期待される。教員免許を取得しない場合は、卒業に必要な通常単位として計算される。後期授業全体を通じて、約1時間の遠隔通信セッションが4回行われた。

3.1. 準備

2005年中から、バルセロナ大学イスパニア文献学科教員である Cruz Piñol 氏と電子メールによる打合せを重ね、日程設定や利用ネットワーク環境等、遠隔共同授業プロジェクトの大枠について意見交換を行った。2006年2月から3月にかけてはプロジェクト参加教員が実際にバルセロナの Cruz Piñol 氏の元を訪れ、プロジェクト開始時までには解決すべき問題の整理と解決手順等について詳細な話し合いを行うとともに、通信テストを実施した。さらに Cruz Piñol 氏の担当授業（“Problemas del español como lengua extranjera”）におけるプロジェクト説明と参加者募集を行った。また、氏が同時期にユトレヒト大学（オランダ）との間で行っていた遠隔授業の取り組みについても見学した。

3.2. 技術

3.2.1. ソフトウェア

愛知県立大学では以前にも遠隔合同授業の取り組みが行われている（堀田ほか 2005）が、その際は ISDN 回線3本を用いた国際電話を利用していた。今回は通信コストを抑えるために、ISDN のような回線交換型ネットワークではなく、パケット交換型ネットワークであるインターネットを利用した。懸念されたのは通信品質であるが、Flash をベースとするいくつかのテレビ会議サービスと Skype ビデオをテストした結果、ファイアウォールの影響をうけず、かつ十分な通信品質が得られた Skype ビデオを採用した。これ以外に、授業時間以外でのコミュニケーション手段として、メーリングリスト2つ（スペイン語と日本語）と掲示板1つを設置し利用した。前者については Google が無償で提供するサービスを、後者については Cruz Piñol 氏が以前から利用しているサイト中に新規に設置してもらうこととした（<http://larutadelalengua.com/foro/index.php?c=17>）。

3.2.2. ハードウェア

Skype ビデオを稼働させる日本側のコンピュータは、デスクトップ機（CPU Celeron 1.8Ghz、メモリ 512MB）に17インチ液晶モニターがついたものである。これに、ウェブカメラ（30万画素）と、パソコン用として一般的向けに販売されているスピーカーおよびマ

イクを接続して用いた。バルセロナ側のコンピュータもほぼ同程度の処理能力を持つものを用いた。

マイクについては、エコーキャンセラが組み込まれた一般向けスピーカーフォンも試用したが、エコーキャンセルの効果を十分に得られなかった。そこで一般的なマイクを用い、スピーカーとの配置を工夫してエコーを防止した。

回線は大学のインターネット回線をそのまま用いたが、愛知側・バルセロナ側とも帯域に不足はなかった。

3.2.3. セキュリティ

Skype ビデオは P2P 技術をベースとし、ファイアウォールが設置してあっても特別な設定をせずに通信が可能である。ポートフォワード設定等を行う必要がなく手軽である反面、ファイアウォールを迂回した通信を可能にするため、セキュリティ面において一定のリスクが懸念される。今回の取り組みでは、Skype ビデオを稼働させるコンピュータ自体が物理的アクセスが制限された場所（授業使用时以外は施錠されている教室）に設置されており、設置教室の管理を適正に行うことがリスク管理となるため、問題は生じなかった（もちろん、アンチウイルスソフトをインストールする等の常識的な備えも行われている）。

3.3. 参加者

3.3.1. 愛知側

愛知側の学生参加者は、スペイン語を専攻する 3 年生 2 名と 4 年生 5 名の計 7 名で全員女性である。うち 3 名は長期（半年以上）にわたりスペイン語圏に滞在した経験がある。教員は、今回のプロジェクトに関わる 3 名（専任 1 名、非常勤 2 名）である。

3.3.2. バルセロナ側

学生参加者は、Cruz Piñol 氏の参加呼びかけに応じた A、B、C、D の 4 名である。うち D は初回のみ参加し、残りの A、B、C の 3 名が 4 回すべてを通じて参加した。A はすでにバルセロナ大学を卒業して働いている男性社会人で、何度か来日しており、日本の事情に詳しく、日本語も流暢に話す。B と C はバルセロナ大学の学生である。B は日本に興味を持つ男性であり、一度日本を旅行したことがある。また 1 年前から日本語も学習している。C はコロンビアからの留学生で女性である。日本については詳しくないが、外国語としてスペイン語を教えることに興味がある。このように、バルセロナ側では遠隔通信は授業に組み込まれていない。

教員の参加は Cruz Piñol 氏のみである。

3.4. 授業運営

3.4.1. セッション運営

各セッションの基本的な流れは次の通りである。

スピーチ（愛知側かバルセロナ側のどちらか）	0-20 分
スピーチ（最初にスピーチを行っていない側）	
相互にコメント	21-40 分
質疑応答とまとめ	41-60 分

表 1：セッションの基本的な流れ

3.4.2. 経過一覧

以下に大まかな実施経過を表にして示す。

日付	内容
10/05	授業の目的と進め方説明・10/19 授業説明と各自への担当わりあて
10/12	第 1 回セッションの準備・担当者スピーチ原稿の共有と確認
10/19	第 1 回セッション「スペインと日本について、互いにどのようなイメージを持っているか」愛知側スピーチ 3 名
10/26	第 1 回セッションのまとめと反省・第 2 回セッション用スピーチ原稿の共有と確認
11/09	第 2 回セッション（1 回目の内容を受けて各担当者が選定したテーマによるスピーチ）愛知側スピーチ 3 名
11/16	第 2 回セッションのまとめと反省・第 3 回セッション用スピーチ原稿の共有と確認
11/30	第 3 回セッション（担当者が選定したテーマによるスピーチ）愛知側スピーチ 3 名
12/07	第 3 回セッションのまとめと反省・第 4 回セッション用スピーチ原稿の共有と確認
12/14	第 4 回セッション「互いに訪問しあうとしたら、どこを案内したいか」日本側スピーチ 4 名
12/21	第 4 回セッションのまとめと反省
01/11	教師と学生のロールプレイング（遠隔通信授業を行うという設定で、学生が 2 グループにわかれ、交互に模擬授業を行う）
01/25	スペイン語教科書に関する分析作業（各自が使ったことがあるスペイン語教科書を持ち寄り、長所や短所について議論する）
02/01	遠隔通信を組み込んだスペイン語授業についての再考（実際に参加した経験から、その長所や短所について再度話し合う）
02/08	最終課題提出

表 2：授業実施経過

3.4.3. 運営上の工夫

初回 10 月 5 日の授業では、遠隔通信セッションに関わる授業については、PDSA⁽⁴⁾（PLAN-DO-SEE-ACTION:準備-遠隔通信セッション-反省-改善）というサイクルで運営していくことが提示され、このサイクルの中で、授業に参加する者すべてが、各自どのような役割を果たしていく必要があるのかが確認された。これについてはわかりやすいように、第 1 回目のサイクルを図 1 を用いて説明した。

図 1 において、で示されている内容は、教員が担当する作業である。で示されている内容は学生が担当する作業、で示されている内容は参加者全員で取り組む作業である。このように、各自の担当内容を具体的に設定すると同時に、そのタ

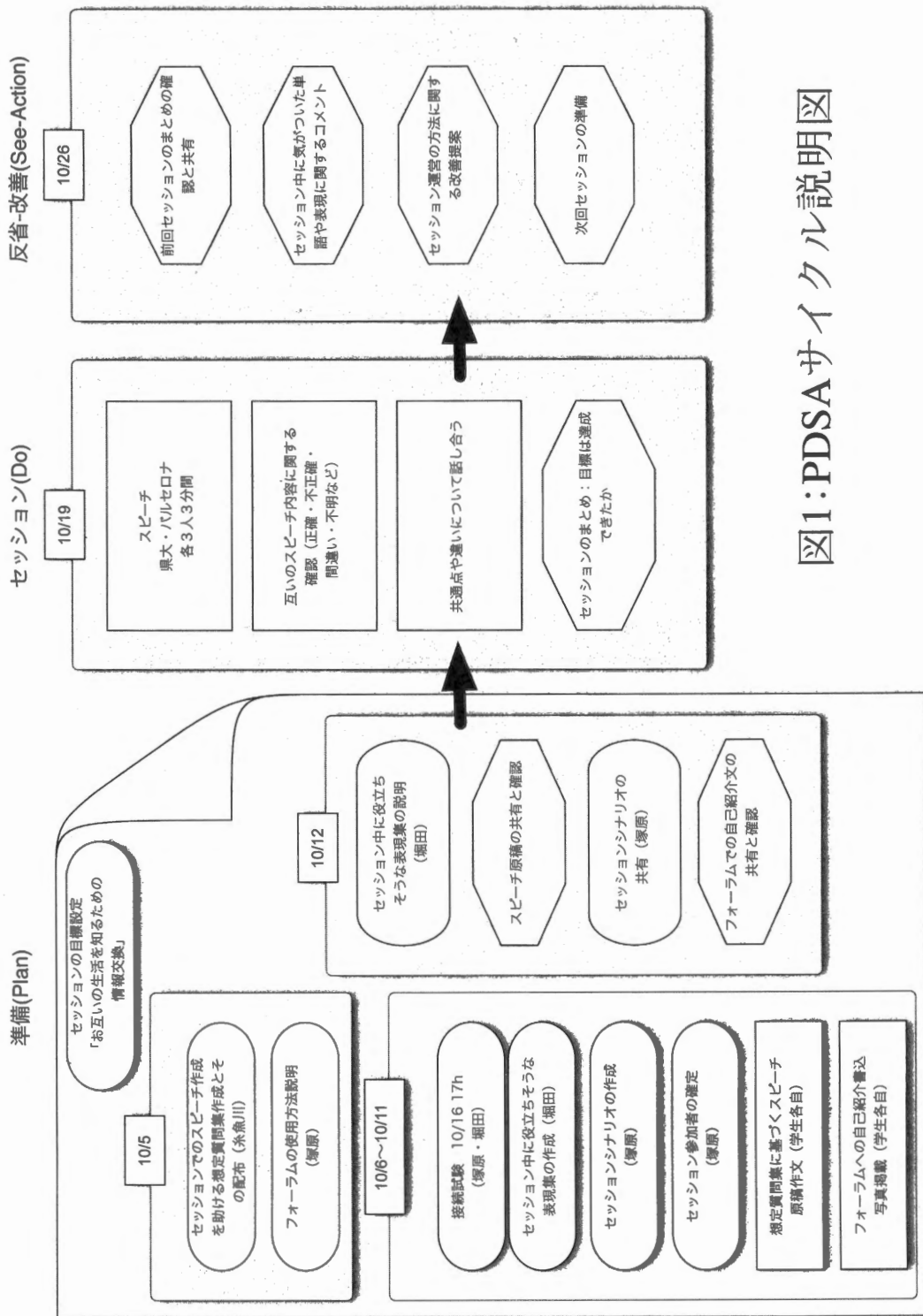


図1:PDSAサイクル説明図

イムスケジュールをも合わせて提示し、これらが全体として PDSA サイクルのどの部分を構成するのかを理解できるようにした。

このサイクルでは、遠隔通信のセッションを DO、DO のための準備を PLAN、DO の後の反省と改善を SEE-ACTION と位置づけた。この運営方法をバルセロナ側でも共有し、運営に協力してもらうため、図 1 をスペイン語に訳し、メーリングリストによって配布した。

PDSA サイクルにのっとり、日本側では各回にスピーチ担当者を事前に決め、担当者はスピーチ原稿を事前作成し、メーリングリストに投稿する。その他参加者は投稿されたスピーチ原稿に目を通し、セッション前の授業でコメントを発表する (PLAN)。また、セッションでスピーチを担当しない参加者はセッション中に必ず質問をすることが義務づけられた (DO)。セッション後の授業では、前回セッションにおいて気がついたことや考えさせられたことを出し合い、どうすればセッションを改善できるかを考える。話し合われた内容は、まとめられてメーリングリストで共有される。また、授業のあとであっても、気がついたことを気がついた時点で共有できるように、各セッションに関する掲示板が設けられた (SEE-ACTION)。

3.5. 参加者自身による評価

4 回目のセッションが終了した後の 12 月 21 日の授業では、すべてのセッションをととしての成果と反省点、改善方法についての討論を全員で行った。以下は、学生自身がまとめたものである。

準備段階 (PLAN) に関して
(1) メーリングリストを活用して準備ができたことが良かった。
(2) 「みんなに迷惑がかかってしまう」という気持ちから必然的に原稿を書かなくてはいけなくなり、そのため必ず課題をこなすことでスペイン語力がついた。
(3) (授業計画について) いい意味でなあなあだったと思う。テーマが最初に全て決まっていたら、コミュニケーションという意味においてつまらなかったと思う。その場その場でテーマを決められたのは、セッションごとのつながりもあったし、コミュニケーションをより深いものにするためにも有益だった。
セッション (DO) に関して
(4) 1 回目と 4 回目の差は歴然としていた。コミュニケーション力が全然違う。
(5) 人数は 7 名が限界では…。→本当はもっと少ないほうがいいけど。
(6) セッションを通じてコミュニケーションできるということで、スペイン語を学ぶモチベーションが上がる。
(7) セッション中よく使われる単語を拾って、後で調べて学ぶことができた。また、知っている単語が実際に使われているのを聞いて、使用法が分かってよかった。
(8) 質問しなきゃダメというルールは、相手の話に集中することにつながった。
(9) スペイン側の人たちが親切だった。スペイン語を直してくれたことがよかった。 →スペイン側は手を上げた人がやってくれたからうまくいったのかも？お互いがお互いに興味があったからこそうまくいったのでは。

表 3 : 成果および考察のまとめ

反省点	対応する改善方法提案
準備段階 (PLAN) に関して	
(1-1) ネット上で自己紹介をしてから最初のセッションをするより、第一回目のセッションを自己紹介に充てたほうが良かった。特に、7人という大人数だったのではなかなか覚えてもらえなかった。	(1-2) 通年でやっていたら自己紹介をする時間もきちんと取れたと思うし、もっと奥深いものになったと思う。あとは、きちんと Web 上に写真を載せなきゃだめでしょう！
(2-1) 1 週間という準備時間は意外と短い。	(2-2) 1 週間、短いけどやるしかないでしょう！
(3-1) メーリングリストだけでみんなが意見する時間がない。授業で顔を見て言ったほうが言いやすいこともあった。問題点とか。	(3-2) 1 週間以内に原稿を作成し、次の授業でみんなで話し合う時間を必ずとるべき。
(4-1) 最初にこれからのセッションがどんなものかイメージがしにくい。	(4-2) 次からは、今回撮ったビデオを見せてあげることでイメージがつかめるのでは？
(5-1) メールとかのネット媒体は利用法に個人差があり、作業も均一にならない。授業以外で作業をするのが増えて逆に大変・・・。	(5-2) ネット媒体が発達したから自宅での課題が増えるという考えではなく、ただの課題と思えば、他の授業であっても課題はやるものなのだから。
セッション (DO) に関して	
(6-1) (向こうの) 話が長い！	(6-2) 仕方ないね～。
(7-1) コミュニケーションにおける相違点があった。こっちが聞いていて話に間ができると、向こうは「もっと話さなきゃ」と思うのか、次から次へとしゃべる。	(7-2) Skype で同時に話すことが難しいのも原因のひとつだけど、あとは上手なコミュニケーションを心がけるのみ！？
(8-1) 相手が言ったことがどのくらい自分が理解できているのかわからなかった。	(8-2) あとからバルセロナ側がセッション中に言った内容を原稿にして送ってくれたら、自分の理解度を改めてチェックできるので有意義では。
(9-1) わからないときの反応について、きちんとできなかった。わからないことがわからないままになってしまった。また、40 分という限られた時間の中で、みんなが参加しているセッション中に、自分がわからないことを追求してしまっているのかわからず、結局わからないままにする結果になってしまった。	(9-2) Q&A 専門のセッションを作る？または、ひとつのセッションでひとつのテーマについてひとつの原稿を作って、それについて深く掘り下げていく形式をとる。
(10-1) 時間が短い。	(10-2) 全員が原稿を作ってそれを読んで更に質問もして・・・というとかかなり時間的な制限が出てくる。もっと人数が少ないに越したことはないが、一人ひとりがもっと積極的にあれば、全員が自ら参加することで、強制的ではない全員参加が実現する。そうすれば強制的に原稿を作るのではなく、自然と全員が参加できるようになるのだから、もっと時間的ゆとりも増えるのでは。最初からそういう雰囲気を作るのは難しいので、始めのうちは原稿を作る人、質問する人と担当をわけて、きちんと課題をして、というステップを踏んでもいいが、慣れてきたら大まかな担当だけを決めておくだけでもいいかも。

表 4：反省点と改善方法

表4の(1-1)は、4回のみのセッションを有効利用するため、各自が事前に掲示板で自己紹介を行うという取り決めに関するコメントである。同じく表4の(6-1)と(7-1)は、バルセロナ側の発言者が、何度か長時間話し続けたことへのコメントである。

4. 考察

今回の取り組みは、3.5.からも明らかであるように、全体としては参加者にとって実りの多いものとなったと言える。同時に改善すべき点もいくつか明らかになった。以下、いくつかの点にわけて取り組みについて考察したい。

4.1. 肯定的要因

4.1.1 人的要因

愛知側参加者にはスペイン語圏長期滞在経験者が3名含まれており、セッションにおけるコメントや質疑応答では率先して発言した。これにより、全体の雰囲気が発言しやすいものとなった側面があると考えられる。

バルセロナ側参加者は、日本に興味があるか、スペイン語を外国語として教えることに興味を持つ者であり、参加するための明確な動機を持っていた(表3(9)参照)。

Cruz Piñol氏は、今回のような取り組みをすでにいくつもの大学と行ってきた実践経験豊富な研究者であり、バルセロナ側の参加者に対して適切なアドバイスを行ってくれた。また、2006年2月から3月にかけて共同研究者が氏を訪ねた際には、プロジェクトについてはもちろん、個人的な話も含めて非常に長時間にわたり密度の濃い話し合いを行っており、両者間にラポールが形成されていたことも重要な点として挙げられる。

全体の参加人数が、設備が許す範囲に収まっていた点も重要である(表3(5)参照)。

4.1.2. 運営方法に関する要因

PDSAサイクルを基本とする運営を行うことによって、参加者各自が果たすべき役割とその期限が明確になった。また、各自が責任を果たさない場合は、セッションそのものが成立しなくなるという点が共通理解となった(表3(2)参照)。またSEE-ACTIONというサイクルにおいては、常に次回セッションへの変化が意図され、ルーティンワークによる気持ちの緩みや飽きという事態は生じにくい(表3(3)参照)。

これらの結果として、セッションの成立には自らも参加しているという責任感と達成感がもたらされたと推測される。

4.1.3. 技術的要因

4.1.3.1. 同期的メディアと非同期的メディア組み合わせの相乗効果

Skypeビデオは同期的メディアであり、メーリングリストと掲示板は非同期的メディア

である。これら性質の異なるメディアを組み合わせることによって、セッションに先立ち予備知識を共有したり、セッション時には理解しにくかった点についての補足情報を後からメーリングリストで共有することが可能となった。また、この組み合わせをさらに有効利用する方法も提案されている（表 4（8-2）参照）。

4.1.3.2. 遠隔通信導入そのものの効果

4.1.2. と関連するが、遠隔通信の導入によって、セッションはローカルな教室では完結せず、バルセロナ側の参加者も含んだものとなった。自らが責任を果たさない場合、その影響はモニターの向こうにいる参加者にも及ぶということが認識されていた。すわなち、参加者各自が責任を持つ対象が広がったこととなり、結果として学習活動に対する動機付けを強化したと考えられる。

次も 4.1.2. と関連するが、セッション駆動の授業運営が可能となった点も重要である。セッション駆動の授業運営とは、セッション成立を中心に授業サイクルが進行することである。スペイン語コミュニケーション能力を向上させるという目標は遠大すぎ、参加者は達成度を確認し難いであろうが、セッションの成立という目標ならば実感しやすい。そうした身近な目標としてのセッションを PDSA サイクルに従って繰り返すことにより、遠大な目標に螺旋状に近づくという授業モデルを構想することが容易になる（表 3（1）参照）。

さらに、授業のその場で実際に生じる、コミュニケーションスタイルの相違に由来する現実の問題を経験し、それについての解決方法を考える機会を得たことも非常に有益だと言えよう（表 4（6-1）、（7-1）、（9-1）参照）。

4.2. 改善すべき点

4.2.1. スケジュール設定

表 4 で問題としてたびたび挙げられているのは時間的制約である（表 4（1-1）、（2-1）、（6-1）、（9-1）、（10-1）参照）。これらの問題点の原因は明確である。バルセロナ側との日程調整の都合から、まず始めにセッション実施日を設定し、その実施日に PDSA サイクルを当てはめていったからである。本来ならば PDSA の各サイクルには一回の授業を当てるべきところであったが、双方の暦上の都合からそれが適わなかった。それが原因で上記の問題が生じた。今後同様の取り組みを行う場合においては、PDSA サイクル全体の調整を行い、無理のない日程設定が望まれる。

4.2.2. さらなる参加をうながすコースデザイン

今回の取り組みでは、メーリングリストや掲示板によるコミュニケーションを負担と感じたという意見もあった（表 4（5-1）参照）。これは、メーリングリストや掲示板によるコミュニケーションの比重が、コースデザイン全体では副次的なものとして設定されてい

たことが理由の一つと考えられる（もちろん、単純に各自の作業量が増えるという側面も否定できない）。セッション駆動によるコース運営には相応のメリットがあるが、これに偏重することなく、セッション外でのコミュニケーションをコースデザインにさらに深く組み入れることが必要であろう。もちろん、両者間の適切な比重設定が同時に求められる。

5. おわりにかえて

2. において述べたように、自己決定権の拡大による動機付けやグループダイナミックスは、相互に関係しながら、言語学習を成功に導くあるパターンを示しているように思われる。問題は、言語学習の場においてこれらをどのように具体化するのかということである。

PDSA サイクルは、具体化のための適切な手引きとなるのではないか。そのまま言語学習に当てはめることはできないにせよ、PDSA に関するマニュアルは多く出版されており、内容も具体的であるため、言語学習に応用することは決して難しくはない。特に、今回の取り組みのような、セッション単位の遠隔通信と組み合わせたグループワークでは、非常に有効と考えられる。

ネットワーク技術によって授業のその場に出現する実際の問題を、PDSA という方法論により現実在即して解決する訓練をする。ネットワーク技術の普及発展がもたらした、外国語教育における新しい選択肢と言えるのではないか。

注

*本稿は、日本イスパニヤ学会第 52 回大会（2006 年 10 月 22 日、同志社大学新町キャンパス）における口頭発表「スペイン語教育における新しい遠隔通信技術の利用」、および LET 中部支部第 73 回（2009 年度春季）支部研究大会（2009 年 5 月 23 日、愛知教育大学）における口頭発表「大学での外国語学習における遠隔通信技術活用のための授業デザインに関する考察」に加筆・修正を行ったものである。また、科研費（課題番号:17520388）による助成を受けた。

- (1) 逆に言えば、訓練済みであることを要求されないということであり、新入社員にいきなり仕事を丸投げするような乱暴さが認められているということである。このあたりの事情については平高による現状描写（平高 2005:63-64）を参照。
- (2) 平高は、外国語教育学の一つとしての英語教育学の日本における歴史は 40 年程度としている（平高 2005:53）。
- (3) ネットワーク技術を用いたスペイン語授業の実践については、De Benito Crosetti y Garau, M.J.(2001)や García Fernández(2000)、Jauregi et al.(2005)、堀田ほか(2005)、Pastor Villaba(2000)などを参照。
- (4) See にはすでに反省と改善が含まれているとして、単に PDS とする場合もあれば、PLAN-DO-CHECK-ACTION だとして、PDCA サイクルとしている場合もある（富澤・

中山 2005)。いずれにせよ、こうした概念を日本において広めたのは、品質管理の父と言われるデミングであり、デミング本人は後に PDSA (PLAN-DO-STUDY-ACTION) という言い方を使っている (デミング 1996:150)。

参考文献

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- De Benito Crosetti, B. y Garau, M.J. (2001). Patrones de interacción en clases de lengua extranjera a través de videoconferencia. In *EDUTEC'01 - V Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación* (sin páginas). Retrieved from <http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec/comunic/EXP45.html>
- デシ、E.L., 安藤延男・石田梅男 訳 (1980) 『内発的動機づけ -実験社会心理学的アプローチ』 東京：誠信書房。
- デミング、W・エドワーズ, NTT データ通信品質管理研究会 訳 (1996) 『デミング博士の新経営システム論 -産業・行政・教育のために-』 東京：NTT 出版。
- Dörnyei, Z. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Fernández, M. (2000). La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales. In Bordoy, M. et.al (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp.98-107). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 平高史也 (2005) 「外国語教育学の確立に向けて」 平高史也・古石篤子・山本純一 編 『外国語教育のリ・デザイン -慶應 SFC の現場から』 東京：慶應義塾大学出版会。
- 堀田英夫ほか (2005) 『コミュニケーション重視の教育用標準スペイン語モデルの研究 (課題番号：15520365) (平成 15-16 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書)』 長久手：愛知県立大学。
- Jauregi, K., Cano, S. y Ros, C (2005). La interculturalidad a través de la videoconferencia. In Álvarez, A. et.al (Eds.) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp.749-759). Oviedo:Universidad de Oviedo.
- 西堀ゆり (2005) 「「国境のない教室」の歩みと異文化インフォーマント」 西堀ゆり 編・著 『インターネットと国際高速回線で結ぶ遠隔協調学習の教授法研究 -「国境のない教室」の歩み-』 札幌：北海道大学言語文化部。
- Pastor Villaba, C. (2000). Lausatel: Tareas para un tándem por videoconferencia. *Frecuencia*, L, 43-48.
- 富沢祐子・中山賢一 (2005) 『管理監督者のための特訓 PDCA』 東京：日科技連出版社。